

ENTRENAMIENTO DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

MARIÁN DE LA MORENA TABOADA
Departamento de
Humanidades
Universidad Camilo José Cela

ADOLFO SÁNCHEZ BURÓN
Departamento de
Psicología y Educación
Universidad Camilo José Cela

e-mail: mmorena@ucjc.edu; asanchez@ucjc.edu

RESUMEN

En este artículo se revisan diferentes aspectos teóricos relacionados con la creatividad y el aprendizaje de una lengua extranjera. Se parte de una perspectiva integradora de dos corrientes: por un lado, un enfoque basado en la adquisición de habilidades cognitivas complejas, y por otro, un enfoque global del aprendizaje de la nueva lengua, en el que se plantea la necesidad de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la adquisición intuitiva de las estructuras y vocabulario necesarios para el dominio del lenguaje. A continuación se muestran y analizan una serie de actividades prácticas que pueden emplearse en el aula y que ejemplifican algunos de los procedimientos implicados en el procesamiento de la lengua extranjera al trabajar un proceso como la creatividad.

PALABRAS CLAVE

creatividad, procesos cognitivos, aprendizaje de la lengua extranjera, enfoque global.

ABSTRACT

This article analyses different theoretical aspects related to creativity and foreign language acquisition. The starting point is a perspective which integrates two different trends: on the one hand, an approach based on the acquisition of a series of complex cognitive abilities and, on the other, the process of learning a foreign language from a whole approach, including the intuitive acquisition of the necessary vocabulary and structures which enable the student to be proficient in the new language. A series of practical activities, which can be used in the classroom, have also been included. They exemplify some of the procedure implied in the processing of a new language when working with a cognitive process such as creativity.

KEY WORDS

creativity, cognitive processes, foreign language acquisition, whole approach.

EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

El proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas ha estado tradicionalmente dirigido al desarrollo de ciertos procesos mentales de los alumnos, olvidando otros, los cuales son de máxima utilidad para el éxito en la vida diaria. El proceso de memorización ha sido, posiblemente, el más empleado, mientras que otros como el pensamiento creativo o el pensamiento crítico han sido relegados. Esto tiene como efecto dos derivaciones claras: en primer lugar, se beneficia a ciertos alumnos que tienen especial capacidad para desarrollar los procesos que se están enseñando (especialmente la memorización), perjudicando a aquellos con más destreza en otros procesos; y en segundo lugar, se produce una educación parcial de las personas, esto es se obvia el concepto de educación integral del ser humano, al no tener en cuenta esas otras habilidades.

En el aprendizaje de nuevas lenguas ocurre algo semejante. Las tareas empleadas en las aulas suelen requerir un conocimiento lingüístico explícito, es decir, el empleo de formas y funciones gramaticales; sin embargo, las demandas propias de situaciones sociales no estructuradas, donde se requiere el uso del lenguaje espontáneo, están demasiado alejadas de las anteriores (Bialystok, 1981). Por esto, en muchos casos, el aprendizaje en las aulas de un segundo idioma durante varios años suele tener experiencias de fracaso.

En este artículo se parte de la integración de un enfoque basado en una serie de habilidades cognitivas complejas con el enfoque global de la adquisición de la lengua (McKenna, Robinson y Miller, 1990). En éste último se concibe al profesor más como un mediador que como un experto, y la metodología fundamental de enseñanza es el diálogo; en otras palabras, se intenta que el proceso de aprendizaje sea lo más parecido a una situación de la vida diaria, donde se emplean procesos de adquisición no conscientes, aprendiendo el nuevo idioma de manera relativamente intuitiva, esto es, como en el lenguaje original.

Por otro lado, se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera desde un proceso de resolución de problemas, donde están implicadas

acciones como orientación hacia un objetivo e implica análisis, formación de hipótesis y evaluación. La secuencia que se sigue avanza desde un procesamiento controlado, donde se requieren más demandas cognitivas, a otro automático en el que se desarrolla un aprendizaje autónomo. A medida que va siendo más automático se van integrando habilidades dentro de unidades más eficientes, de tal manera que se produce una reorganización de la información, una reestructuración continua a medida que el estudiante simplifica, unifica e incrementa el control de los procedimientos implicados en procesar el lenguaje (McLaughlin, 1990).

Por esto, las actividades propuestas en el aula lejos de significar una simple reproducción de estructuras gramaticales, deben ir dirigidas a desarrollar procesos cognitivos complejos y fomentar este procesamiento automático, mediante la estrategia de ir más allá de la información aportada. Estas actividades posibilitan que los alumnos pongan en práctica, en la fase de procesamiento controlado, procedimientos que serán eficaces en las situaciones sociales no estructuradas y, con ello, aprendan la nueva lengua de manera intuitiva como el lenguaje original.

En este artículo se analizarán algunas actividades que pueden ser empleadas en las aulas, las cuales desarrollan un proceso cognitivo complejo, el pensamiento creativo, a la vez que se trabajan estructuras gramaticales propias de la lengua inglesa.

EL PENSAMIENTO CREATIVO

Se concibe la creatividad como un proceso cognitivo caracterizado por la originalidad, la utilidad o adecuación al contexto, y la novedad para resolver problemas. El planteamiento del que se parte es acorde con el planteado por Treffinger (1995), según el cual todas las personas son potencialmente creativas; la creatividad puede ser expresada en todas las personas en una amplia gama de áreas; la creatividad tiende a manifestarse según los intereses, preferencias o estilo de la persona; el potencial creativo de una persona puede ser mejorado mediante entrenamiento o instrucción. Sin embargo, todo esto no quiere decir que todas las personas

puedan llegar a elaborar creaciones que marquen un hito creativo (como Mozart o Edison), pero todas las personas pueden aprender sus habilidades y procesos de pensamiento creativo, y mejorar con ello sus productos de manera significativa.

La posibilidad de llegar a ser creativo depende en gran medida del ambiente en el que se desenvuelve el individuo y, concretamente, del ambiente de clase. Si bien es cierto que todas las personas pueden ser creativas en mayor o menor medida, y que esta capacidad es entrenable, la probabilidad de desarrollar este potencial depende de las características y condiciones de su entorno social, establecido en gran medida por el profesor.

Una de las características que correlaciona con la productividad creativa en las aulas es que el profesor fomente la *motivación intrínseca* en los alumnos. Es decir, se deben presentar tareas que signifiquen un reto y un desafío para el alumno, consiguiendo que la satisfacción personal por el trabajo realizado sea un fin en sí mismo (Amabile, 1983; Hennessey, 1995). El profesor debe intentar inculcar en sus alumnos una de las actitudes que él mismo debe manifestar para conseguir un entorno creativo: el entusiasmo por su materia.

Los alumnos necesitan un modelo creativo para estimular su propia creatividad. Así, el profesor debe no sólo posibilitar situaciones y tareas donde se pueda poner de manifiesto el pensamiento creativo, sino reproducir sus propios procesos de pensamiento al desarrollar ideas novedosas.

Parece claro que si se quiere fomentar la creatividad en el aula resulta necesario generar un ambiente de confianza donde el alumno perciba que la emisión de ideas imaginativas no conduce al rechazo. En este sentido, el profesor creativo debe reunir las siguientes características: estar abierto a la comunicación, actuar con empatía, ser flexible, receptivo a la expresión de ideas novedosas, imaginativo y poseer una actitud positiva hacia la creatividad; además, debe posibilitar una relación positiva con los estudiantes, estableciendo una atmósfera democrática de clase, unida a su percepción de que éstos tienen capacidad para responsabilizarse de su trabajo (Esquivel, 1995; Whitlock y DuCette, 1989).

Por último, dado que el producto creativo depende del entorno donde se crea, es importante saber qué se entiende por creativo, y qué ideas nuevas merece la pena elaborar (Csikszentmihalyi, 1988). De aquí la importancia de establecer criterios de evaluación claros que permitan a los alumnos guiar sus procesos de aprendizaje y pensamiento. Estos criterios deben guiarse, desde el punto de vista de la creatividad, por dos condiciones del producto de los alumnos: la originalidad y la utilidad. El primero hace referencia al carácter inusual o infrecuente. El criterio para medir la originalidad sería la frecuencia en términos de novedad, es decir, en qué medida el producto creado ha sido previamente elaborado por otras personas. Sin embargo, esta desviación estadística no es condición suficiente para considerar algo como creativo, además se debe tener en cuenta su *utilidad o adecuación al contexto*. Si un objeto creado es original (en el sentido de no haber sido nunca elaborado antes por otras personas) pero resulta absolutamente inservible en algún contexto, puede ser mejor etiquetado como extravagancia que como creatividad. Un producto creativo debe ser considerado por un grupo como útil en cierto contexto. No es, por tanto, la novedad en sí, sino la utilidad resultante lo que se convierte en criterio decisivo de creatividad.

EL APRENDIZAJE DE LA CREATIVIDAD: UNA EXPERIENCIA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Introducción

Uno de los problemas más complejos que se encuentra en las aulas de inglés es cómo empujar a los alumnos a pasar de una práctica controlada a otra de mayor libertad que es, en definitiva, la que representa la utilización genuina del lenguaje en situaciones comunicativas reales.

La mayor parte de la producción oral de los alumnos en el aula de lengua extranjera se produce en condiciones bastante artificiales, fundamentalmente debido al control inicial que el profesor debe ejercer por una serie de razones completamente justificadas: resulta necesario constatar

que la estructura que se practica ha sido comprendida correctamente, así como su pronunciación; también han de corregirse los posibles errores que puedan producirse en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor tiene que controlar y dirigir la clase mientras se practica y, en caso de grupos numerosos, incluso deberá intervenir de manera intensa para garantizar la participación de todos los alumnos.

En una situación de práctica en libertad ocurre lo contrario (ver figura 1). El profesor puede iniciar la actividad pero no interviene ni la dirige. No corrige los errores, son los alumnos los que tienen que desenvolverse de manera completamente autónoma. El profesor no habla, toda la conversación la realizan los alumnos y el profesor no controla el tema más allá de las sugerencias iniciales. Lo ideal sería que los alumnos fueran libres de expresar sus opiniones y pudieran determinar el rumbo de la conversación. Una fórmula efectiva para motivar y estimular la práctica en libertad consiste en introducir elementos que generen controversia y despierten un interés especial en los alumnos. En las actividades que se analizarán a continuación, se introducen algunos ejemplos que siguen esta línea.

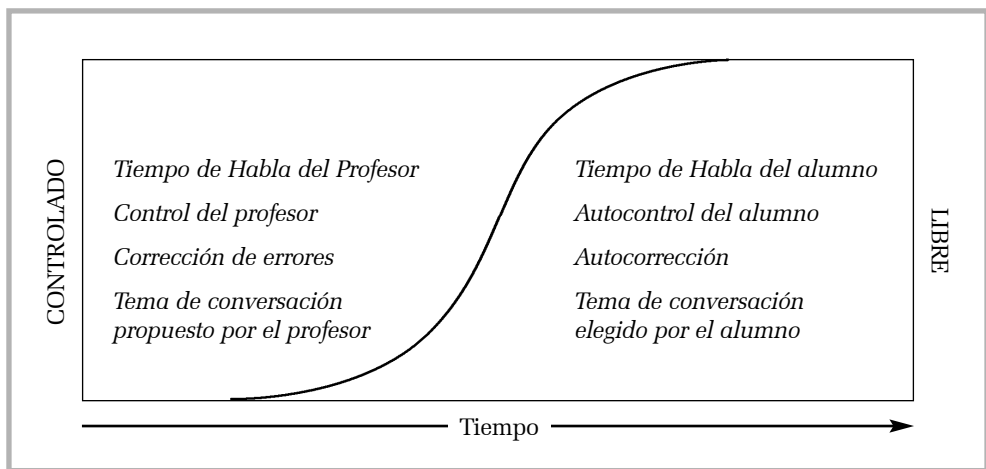


Figura 1. Paso de práctica controlada a práctica libre.

Fuente: Hubbard, P., Jones, H., Thornton, B. y Wheeler, R. (1986). *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press

Es importante tener en cuenta la edad y los intereses del grupo al que nos dirigimos para conseguir este estímulo eficaz que casi siempre suele generar una producción, tanto oral como escrita, de gran calidad, pues los alumnos se ven animados a introducir estructuras y vocabulario, que en condiciones de práctica rutinaria no tendrían en cuenta.

Cómo diseñar un ambiente en clase de libertad donde se fomente la generación de ideas novedosas y originales.

El proceso de transición de práctica controlada a libre resulta de un doble cambio de actitud por parte del profesor: el primero consiste en modificar los roles de control profesor-alumno mediante una reorganización del espacio del aula, y el segundo en cambiar el tipo de actividad de una que proporciona poca capacidad de creatividad al alumno a otra en la que se estimula la generación de ideas novedosas y originales.

A) *Organización del espacio: trabajo en grupo y trabajo en pareja.* La organización espacial tradicional está centrada en el profesor que controla cada interacción que se produce en el aula, como muestra la figura 2.

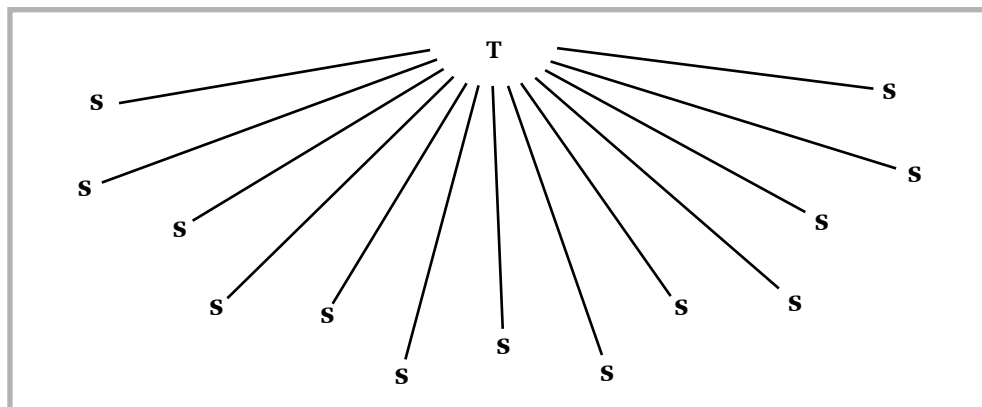
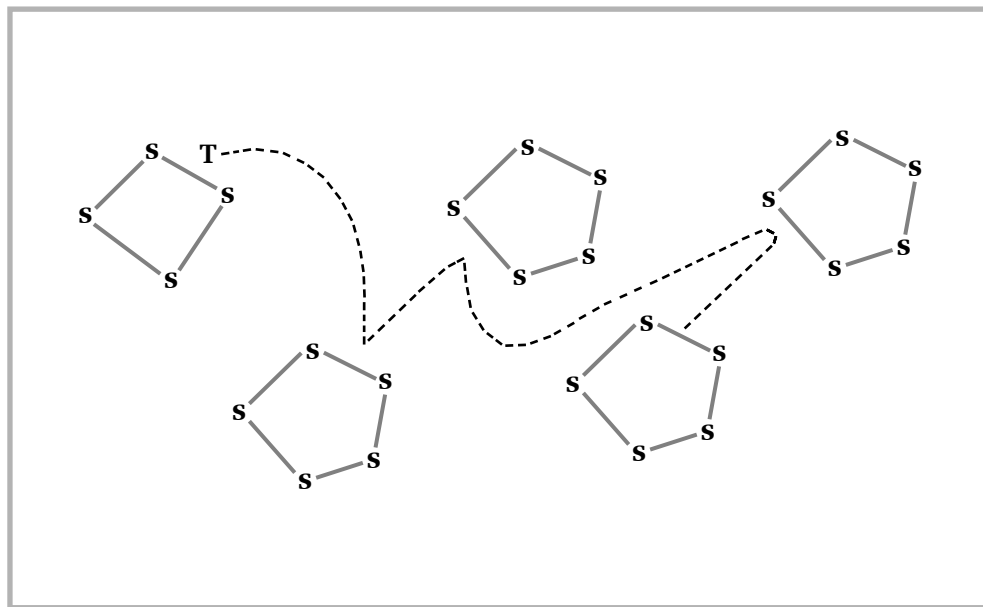


Figura 2. Organización espacial tradicional . * T: profesor; S: alumno.

Fuente: Hubbard, P., Jones, H., Thornton, B. y Wheeler, R. (1986). A training course for TEFL. Oxford: Oxford University Press.

En el trabajo en grupo los alumnos trabajan simultáneamente en núcleos de tres o más mientras que el profesor circula proporcionando ayuda y motivación donde hace falta y comprueba que la tarea se lleva a cabo de forma satisfactoria. El diseño de trabajo se muestra en la Figura 3.



*Figura 3. Organización espacial de trabajo en grupo. * T: profesor; S: alumno.*
Fuente: Hubbard, P., Jones, H., Thornton, B. y Wheeler, R. (1986). A training course for TEFL. Oxford: Oxford University Press.

En el trabajo en pareja, pares de alumnos trabajan simultáneamente. El profesor está disponible para ayudar o resolver problemas, aunque para llevar a cabo esta actividad es conveniente que los alumnos estén suficientemente preparados para trabajar por su cuenta. Este sistema se presenta en la figura 4.

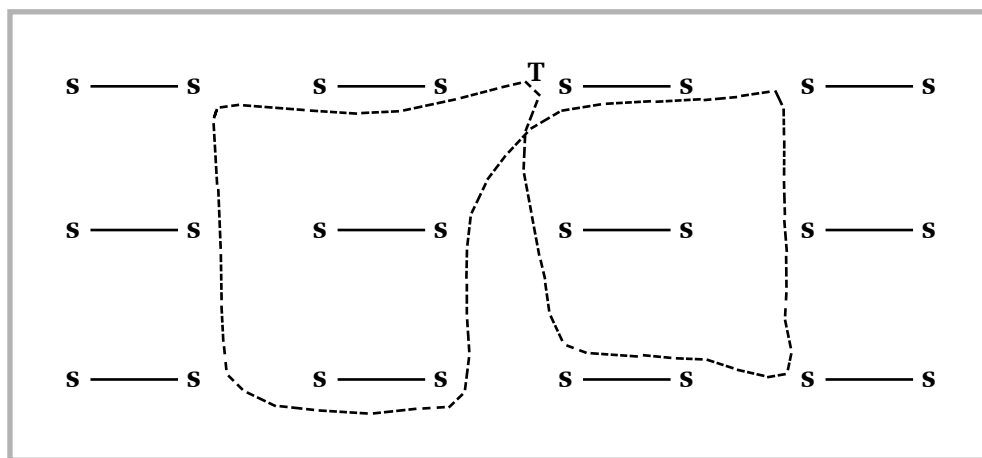


Figura 4. Organización espacial de trabajo en pareja. * T: profesor; S: alumno.

Fuente: Hubbard, P., Jones, H., Thornton, B. y Wheeler, R. (1986). *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.

El trabajo en grupo generalmente se orienta hacia la resolución de tareas, es decir, los alumnos tienen una tarea concreta que completar y avisan al profesor una vez que la han llevado a cabo. Normalmente tiene una duración mayor que el trabajo en pareja y es adecuado para niveles intermedio o superiores.

El trabajo en pareja puede durar únicamente dos minutos, y puede ser la extensión de una actividad controlada por el profesor que se ha llevado a cabo siguiendo el esquema tradicional centrado en el docente. Normalmente no suele necesitar una preparación especial o materiales diferentes. El objetivo fundamental es incrementar el tiempo de producción oral del alumno a la vez que se lleva a cabo una actividad dife-

rente que rompe la monotonía. Para garantizar el éxito del trabajo en pareja es conveniente realizar una demostración controlada mientras que el resto del grupo observa. De esta manera aseguramos que todo el mundo ha comprendido lo que tiene que hacer.

B) Personalización. Un elemento importante que también nos permite incrementar la creatividad en las distintas actividades consiste en ofrecer al alumno la posibilidad de elegir entre una serie de posibles alternativas o respuestas correctas. La generación de ideas novedosas se ve favorecida cuando las posibilidades a seguir se incrementan, pero las respuestas no han de ser arbitrarias, sino que deben basarse en los conocimientos o experiencias previas del alumno. Este estadio dentro de las distintas fases de desarrollo de las prácticas se denomina personalización. Supone la culminación del proceso de asimilación mediante el cual contribuimos a cubrir el vacío que se produce entre la práctica artificial del aula y la generación de estructuras comunicativas reales.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Actividad 1: Titulares de prensa. Un ejemplo práctico de este esquema de organización en el aula, en el cual se va derivando el control hacia los alumnos, lo constituye el trabajo con titulares de prensa. El único material necesario son recortes de titulares de prensa deportiva y fotocopia de las historias que correspondan a los titulares. Supone una actividad de discusión general en la que se analizan distintos aspectos. En el caso concreto de nuestro ejemplo se tratan temas relacionados con la vida deportiva, tales como el uso de sustancias dopantes, la violencia en los campos de fútbol, el deporte y el sentimiento nacional, los elevados sueldos de los deportistas, etc. Todas estas cuestiones hacen referencia a situaciones que presentan una conexión con conocimientos o experiencias previas de los alumnos, con lo cual la personalización debe desarrollarse de manera fluida.

La actividad se inicia con una organización tradicional del espacio, centrada en el profesor que entrega a los alumnos unas fotocopias con recortes de titulares de la sección deportiva de un periódico. Si el vocabulario es nuevo puede aclarar en la pizarra el significado de aquellas palabras que considere más interesantes. Una vez solucionadas las posibles dificultades, el grupo en conjunto lee los distintos titulares que en nuestro ejemplo puede contener la siguiente información:

- Insults fly in Valencia game against Rayo.
- Conchita set for a strong return. Spain's tennis star Conchita Martínez, out injured for five months, prepares for her first test in the Federation Cup.
- Djukic, a true survivor. Serb international battles on, 350 games into his Spanish career.
- Tennis stars strike it rich on and off the court.

Se pide a los alumnos que adelanten el contenido de los artículos a los cuales hacen referencia los titulares y, a continuación, se organiza el espacio para trabajar en pareja. Se entrega una fotocopia con los artículos al completo para que los alumnos puedan comprobar la veracidad de sus deducciones previas, y de dos en dos se les pide que respondan a una serie de preguntas relacionadas con las historias que acaban de leer, como por ejemplo:

- ¿Por qué hay tanta violencia en el fútbol?
- Los deportistas de élite deben dar ejemplo con su comportamiento porque ejercen una gran influencia sobre los jóvenes. ¿Estás de acuerdo?
- ¿Es correcto prohibir el uso de sustancias dopantes o deberían legalizarse?
- ¿Ganan los astros del deporte demasiado dinero?

A continuación se ponen en común, en discusión libre y abierta, las respuestas de las distintas parejas. El profesor queda al margen de la misma actuando como moderador. Cuando considera que la discusión se ha agotado o se ha cumplido el margen de tiempo preestablecido el profesor pregunta a los alumnos qué historia les ha parecido más interesan-

te. En función de sus respuestas se organizan grupos que han de extender la actividad ahora de forma más creativa, pues deben realizar una entrevista al personaje principal de la historia que más les ha interesado. Como es un trabajo en grupo no se puede mandar como tarea para casa sino que continuará en la próxima sesión de clase, la cual se iniciará con la organización espacial de trabajo en grupo y concluirá con la puesta en común de las distintas historias que también se entregarán al profesor por escrito para su corrección.

Actividad 2: Predicciones. Otro ejemplo práctico donde puede también aplicarse este esquema de organización en el aula es el siguiente: se entrega a los alumnos una fotocopia con predicciones realizadas por distintos autores, bien reales o bien simuladas por el profesor, en las que se hace referencia a eventos importantes que se pensó que tendrían lugar en fechas ya pasadas. Puede enfocarse como una recreación de la novela de George Orwell *1984* o *Brave New World* de Aldous Huxley que el profesor puede utilizar como fuente para obtener ideas para las predicciones incumplidas.

El uso de fuentes literarias puede contribuir a estimular una redacción más personal y creativa, pues, normalmente, su contenido trasciende la realidad evidente y hace referencia a postulados de carácter más universal. Al final de la actividad se analizará un ejemplo escrito por un alumno donde se aprecia este enriquecimiento de contenidos y estructuras. El objetivo de esta práctica es revisar los tiempos del futuro en inglés a la vez que se estimula la creatividad y autonomía de los alumnos.

La primera parte de la actividad tiene lugar con una organización tradicional del espacio. Los alumnos examinan individualmente el contenido de las predicciones y, como en el caso anterior, se explica en la pizarra el significado de aquellas palabras que puedan causar alguna dificultad. Una vez aclaradas las dudas, el grupo en conjunto lee las distintas predicciones que, en nuestro ejemplo, pueden contener la siguiente información:

- There will be package tours to the Moon in the year 1985
- Buses will have disappeared by the year 1990. Computer-operated cabins on rails will replace them
- People will have developed a greatly improved technique of suggestion - through infant conditioning and , later, with the aid of drugs.
- Government managers will be able to assign any given individual to his or her proper place in the social and economic hierarchy.
- There will be a substitute for alcohol and other narcotics, something at once less harmful and more pleasure-giving than gin or heroine.
- Scientists will have discovered a foolproof system of genetics, designed to standardize the human product and so to facilitate the task of the rulers.

Las dos primeras constituyen ejemplos sencillos de posibles inventos o adelantos mientras que las cuatro últimas han sido extraídas de la novela *Brave New World* que mencionábamos anteriormente. Existe una diferencia sustancial en el contenido de las mismas que el profesor puede utilizar para provocar la reflexión en los alumnos. Se genera un debate y a continuación se agrupa a los alumnos y se les pide que decidan si alguna de estas predicciones incumplidas se hará realidad y que determinen la fecha de cumplimiento. Si no encuentran ninguna que les parezca viable deberán escoger una y justificar por qué no. Cada grupo elige un representante, que también podrá ser seleccionado por el profesor en caso de que éste lo considere interesante, que procede a informar al resto de la clase del resultado de su discusión y se ponen en común las respuestas de los distintos grupos. Por último se pide a los alumnos que piensen en el año 2.100 y que determinen cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué seremos capaces de hacer?
- ¿Qué estilo de vida llevaremos?
- ¿Qué logros habremos conseguido?
- ¿Habrá disminuido nuestra libertad con motivo de todos los adelantos y aparentes mejoras?

Esta última fase de la actividad puede llevarse a cabo en pareja , o bien individualmente, como tarea para entregar en la clase siguiente. Entre las muestras recogidas podemos destacar la siguiente redacción escrita por una alumna de nivel intermedio:

«In the year 2 100 it is for sure that people will be able to drive using flying machines without the restrictions that we have nowadays. We will conquer the outer space using these devices. We may also be able to use instant tele-transportation, but I think that it will be too expensive to be used as a popular means of transport.

People will be able to speak lots of languages without problems, because they will be learnt using easier systems. This richness of languages will offer rich countries the possibility of dealing worldwide. But poor countries will not be able to benefit from these advantages.

We will obtain clean air to breathe in other planets like Venus or Mars and there will be great cities built on their surfaces. Perhaps the Human Race will have been able to end all wars on the Earth. I hope that freedom will continue and that there will not be any kind of manipulation. Perhaps this last part is wishful thinking but I prefer to keep a positive attitude towards the future of Humankind».

La primera parte del escrito muestra un contenido general similar al de las primeras predicciones mientras que la última parte presenta un carácter mucho más literario y personal, rico en vocabulario y estructuras lingüísticas más complejas.

Actividad 3: Extensión de oraciones. Esta práctica, aparentemente sencilla, puede constituir un ejercicio altamente creativo en el que, además, los alumnos tienen la oportunidad de reforzar estructuras lingüísticas de gran importancia para su producción escrita.

Para empezar, es conveniente contar con la ayuda de una fotografía o dibujo que nos sirve para introducir la actividad de una manera clara y directa. Antes de explicar las instrucciones se pide a los alumnos que describan lo que pueden ver en dicha foto sin proporcionar más instrucciones o ayuda.

Inevitablemente producirán una serie de oraciones independientes y no una «gran oración». El objetivo de esta actividad es introducir el uso de los participios y de las oraciones de relativo como elementos que nos sirven para añadir información sobre el sustantivo principal. Cuando esta expansión se produce mediante oraciones sencillas el resultado es estilísticamente más pobre.

Una vez que los alumnos han descrito la foto, que no debe ser complicada ni contener demasiados elementos nuevos de vocabulario, se explican las instrucciones. De esta manera los alumnos pueden, intuitivamente, captar la diferencia entre su descripción inicial y lo que se espera que produzcan durante la práctica.

En nuestro caso concreto la fotografía propuesta muestra la entrada de una Universidad con un estudiante que parece salir de ella cansado, al final de un día de clases. Los alumnos reciben las siguientes instrucciones:

Añade las palabras y oraciones del recuadro a esta frase corta para expandirla y construir una «gran oración».

«The student walked across the grass»



Good-looking/ that led from the building to the Sports Hall/ quickly/ exhausted after a hard day's work/ wearing a pair of coffee-coloured trousers/ pausing only to look up at the bright sky/ and carrying a folder.

Como ya hemos indicado, las estructuras lingüísticas que se van a practicar son, concretamente, las oraciones de relativo y los participios, cuya función básica es enriquecer la información que transmitimos, a la vez que mejoramos nuestro estilo discursivo. También se incluye un adverbio de modo. Un posible modelo de respuesta sería el siguiente:

Exhausted after a hard day's work, the good-looking *student*, wearing a pair of coffee-coloured trousers and carrying a folder, *walked quickly along the grass* that led from the building to the Sports Hall pausing only to look up at the bright sky.

Como no existe un único modelo de respuesta correcta, los alumnos comparan las distintas versiones, que se analizarán desde un punto de vista lingüístico y gramatical. Para terminar la práctica se entregan oraciones cortas, esta vez sin opciones, para desarrollar. En nuestro caso concreto las oraciones entregadas a los alumnos fueron las siguientes:

- A lady was sitting in the garden
- I found a wallet in the street
- I finally got to bed at 4a.m.

A continuación mostramos unos ejemplos realizados por los alumnos:

«An old-fashioned *lady*, dressed in black and wearing a lot of make-up, *was sitting quietly in the garden*, reading a romantic novel that her grandson had given her as a present for her 98th birthday».

«Just near my house there was *a lady* who *was always sitting in her garden*, which was the only she had, recalling her handsome husband who had died in the war a long time ago».

«After having a terrible day, all full of problems with my boss at work that made me spend too many hours in front of my computer, *I finally got to bed* exhausted at 4a.m., pausing only to switch on the alarm clock».

«Yesterday, walking quickly to my house, depressed because of the bad weather, *I suddenly found a beautiful leather wallet full of money in the main street of my village*».

Actividad 4: Ofertas de empleo. El objetivo de esta actividad es practicar la redacción de cartas de solicitud de empleo sencillas, partiendo del análisis de una serie de ofertas de empleo que los alumnos deben emparejar con extractos de cartas de presentación del currículum vitae. Para incrementar la creatividad e interés de esta actividad se puede introducir un elemento que genere interés y controversia en el grupo, de manera que se estimule realizar una personalización previa a la redacción final. Para ello, una de las ofertas debe incluir algún detalle que permita hacer alusión concreta a un tema que despierte la atención del grupo. Como por ejemplo:

Businesswoman seeks personal assistant. Must have secretarial skills. Knowledge of French an advantage.

Entre los extractos de cartas de solicitud encontramos uno que contiene la siguiente información:

I am used to going without sleep for long periods

que podría servir como característica del perfil de un posible candidato para cubrir el puesto anunciado.

Partiendo de esta pareja de elementos, a continuación se pide a los alumnos que redacten unas breves notas similares al ejemplo, solicitando su propio asistente personal, para lo cual tienen que imaginar que son ellos los hombres o mujeres de negocios. En nuestro caso concreto se recogieron, entre otras, las siguientes solicitudes:

«I'm a businesswoman, I want a serious but nice boy who speaks English and French to travel all around the world helping me to organise my company»

«I want a man between 30 and 40. He must speak English and French. He should have experience. Very responsible. Fond of travelling and with a knowledge of foreign cultures»

«I am a businessman searching a personal assistant. She must know two languages, one of them English. She must be very good at searching for information and keeping documents. She must know how to work with computers and be willing to travel. She must be very nice»

«I need a personal assistant. She has to be an attractive woman who has travelled around Europe. It is necessary that she speaks Italian and she has to be intelligent and decided.»

Como resulta obvio, los dos ejemplos primeros han sido redactados por alumnas y los segundos por alumnos. Este hecho desata una discusión entre el grupo que, en caso de no producirse de manera espontánea, el profesor puede provocar comentando el habitual contenido sexista de las ofertas. Aprovechando las ideas que se generan se divide a la clase en dos grupos, chicos y chicas, y se les pide que redacten, en conjunto, una solicitud de secretario/a personal más amplia. También se suscita una cierta rivalidad entre ambos grupos que contribuye a fomentar la creatividad y la personalización. Nuestro grupo produjo las siguientes redacciones:

a) Grupo de chicos:

«When a man seeks a personal assistant he usually has two things in mind. The first one is the personal appearance and then come intelligence and manners. So, following this trend, we could say that the ideal assistant would be a perfect combination of intelligence and appearance.

Her curriculum must include the following points:

She must be between 20 and 25 years old.

Finally, and not essential, we would like her to know something about computers and foreign languages. If she doesn't, we can train her».

b) Grupo de chicas

«Businesswoman seeks perfect personal assistant, or what means the same, the perfect slave for work.. Between 25 and 40 years old. He has to be polite, nice, kind and very sweet..

With a good knowledge of multimedia, he must speak more than two languages and he has to be handsome, intelligent, serious at work but funny at home.

He must have a really nice car and a lot of pocket money. Without mother and not addicted to TV shows. But he has to practice sports.

He has to be prepared to make all my wishes real. If he has a twin brother, better enough! He has to be prepared for cooking, driving, dancing, singing and cleaning.

Well, I guess it is impossible to find a man with these characteristics, but, if you are like this, don't hesitate and ring the following number:

5678 3450 112».

Evidentemente no se han incluido todas las afirmaciones elaboradas por alumnos y alumnas dado el contenido poco apropiado para esta presentación, pero si comparamos los primeros ejemplos, escuetos y sencillos, con las dos redacciones producidas en grupo se puede constatar un incremento de ideas, algunas de ellas originales y probablemente no muy adecuadas para un anuncio serio, pero sí creativas y estimulantes para producir escritos personales donde se pone en práctica de una manera natural y espontánea las estructuras lingüísticas y el vocabulario aprendidos en el aula. De esta manera se favorece la producción de elementos comunicativos mucho más próximos a situaciones reales.

Para culminar esta actividad se emplaza a los alumnos para un debate sobre las diferencias entre hombres y mujeres desde un punto de vista psicológico, utilizando las solicitudes como punto de partida. De este modo introducimos la práctica oral de forma comunicativa y personalizada y contribuimos a traspasar los límites restrictivos del aula para fomentar una práctica libre y creativa.

REFERENCIAS

- Amabile, T. M. (1983). Social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-377.
- Byalistok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65, 24-35.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 185-202.
- Hennessey, B. A. (1995). Social, environmental, and developmental issues and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 163-183.
- Hubbard, P., Jones, H., Thornton, B. y Wheeler, R. (1986). *A training course for TEFL*. Oxford: OUP.
- McKenna, M. C., Robinson, R. D. y Miller, J. W. (1990). Whole language: A research agenda for the nineties. *Educational Researcher*, 19, 3-6.
- McLaughlin, B. (1990). Reestructuring. *Applied Linguistics*, 11, 1-16.
- Treffinger, D. J. (1995). Creative problem solving: Overview and educational implications. *Educational Psychology Review*, 7, 301-312.
- Whitlock, M. S. y DuCette, J. P. (1989). Outstanding and average teachers of the gifted: A comparative study. *Gifted Child Quarterly*, 33, 15-21.